

"Des pratiques réflexives au 3e degré du secondaire : pourquoi ? comment ?"

Slingeneyer, Marc ; Bibauw, Serge

Abstract

Nous analysons dans cet article les pratiques d'écriture réflexive demandées par les enseignants au troisième degré du secondaire (5e et 6e années de l'enseignement secondaire belge). Nous avons mené une enquête auprès de 114 enseignants, complétée par des recueils de matériaux didactiques, des entretiens avec les enseignants et des entretiens avec certains étudiants. Nous comparons les pratiques observées avec les pratiques prescrites par les programmes officiels pour le cours de français. Une réflexion est menée sur les pratiques prescrites en matière d'écriture réflexive et ce à quoi elles pourraient correspondre dans la réalité, ainsi que sur l'évaluation de ces pratiques.

Document type : *Article de périodique (Journal article)*

Référence bibliographique

Slingeneyer, Marc ; Bibauw, Serge. *Des pratiques réflexives au 3e degré du secondaire : pourquoi ? comment ?*. In: *Enjeux : revue de formation continuée et de didactique du français*, Vol. 77, p. 45-82 (2010)

Des pratiques réflexives au 3^e degré du secondaire : pourquoi ? comment ?

Marc Slingeneyer et Serge Bibauw

CEDILL / CRIPEDIS
Université catholique de Louvain

1. Introduction

Depuis le début des années 2000, les psychopédagogues et les spécialistes de la formation des enseignants se sont intéressés au paradigme du « praticien réflexif » (Schön, 1994) comme base conceptuelle sur laquelle fonder la formation des futurs professionnels de l'enseignement (Paquay, De Cock et Wibaut, 2004 ; Vanhulle, 2008). Considérant la réflexivité comme une qualité essentielle à développer chez le futur enseignant, de nombreux praticiens-chercheurs ont mis au point et analysé différents dispositifs visant à développer la capacité de réflexion sur ses propres pratiques. Ainsi ont été abondamment étudiés des outils comme le portfolio (Vanhulle, 2004), le journal de bord (De Cock, 2004 ; Scheepers, 2004), le récit d'apprentissage (Belu, 2004) ou le rapport de stage (Dufays, 2004 ; Thyron, 2004).

Si la réflexivité est ainsi devenue un élément essentiel de la formation des enseignants, elle a été, et reste, nettement moins utilisée dans le cadre de la formation des élèves. Si ce concept s'avère aussi central dans le cadre d'une formation professionnalisante, qu'en est-il de son utilisation dans les formations de base, en particulier en secondaire ? Est-il utilisé ou enseigné par les enseignants ? Sous quelles formes ? Avec quels objectifs ? Et avec quelles réussites ? Ces questions ont été à la source du projet de recherche FNRS-FRFC¹ dans le cadre duquel la présente étude a été réalisée. Cette recherche a été menée sous la direction de J.-L. Dufays, L. Paquay, M. Romainville et Fr. Thyron.

À travers cet article, nous exposerons le résultat de nos recherches exploratoires menées auprès d'enseignants du 3^e degré de l'enseignement secondaire supérieur en Belgique. Après une analyse du concept de réflexivité dans le champ des sciences de l'éducation, nous chercherons à analyser quelle est la place de ce concept dans les prescriptions didactiques légales, au 3^e degré de l'enseignement secondaire. Nous nous focaliserons ensuite sur les pratiques d'écriture réflexive effectivement réalisées par les enseignants, en cherchant à catégoriser la variété des pratiques, à analyser les différents dispositifs et à interroger leur portée et leurs résultats. Enfin, après avoir abordé la question de l'évaluation des pratiques

¹ Projet FRFC-pédagogie universitaire n° 2.4588.08 « L'écriture réflexive au service de la qualité des apprentissages. Quelles pratiques effectives à la fin du secondaire et à l'entrée à l'université, et quel impact sur la motivation et le travail des étudiants ? », mené à l'UCL en 2008 et 2009.

réflexives, nous proposerons deux dispositifs didactiques à l'attention des enseignants qui souhaiteraient intégrer cette dimension à leurs cours.

2. Cadrage conceptuel : la réflexivité

2.1. Approches théoriques du concept

Nous chercherons tout d'abord à expliciter ce que nous entendons par réflexivité. Le concept, utilisé par de nombreux auteurs, présente à la fois une polysémie et un flou définitionnel qui n'en facilitent pas la compréhension fine. Présent dans de nombreux champs scientifiques, de l'informatique à l'épistémologie des sciences, le concept présente toujours peu ou prou l'idée de « retour sur soi-même » (Vandenberghe, 2006). On l'associe bien sûr instinctivement à l'idée de « réflexion », mais au-delà de cette première approche, il est souvent plus difficile de saisir la spécificité de la réflexivité par rapport à la réflexion et d'en circonscrire la portée.

Dans le cadre qui nous préoccupe, celui de l'éducation et du développement personnel, ce sens peut petit à petit être précisé comme un retour cognitif de l'individu sur lui-même ou sur une chose qui lui est propre. Mais au-delà de cette définition encore très large, on commence à percevoir différentes voies de compréhension de la réflexivité. En particulier, nous distinguerons ici deux traditions scientifiques d'utilisation du concept dans le cadre des recherches en éducation : dans la première approche, centrée sur le professionnel ou le futur professionnel, la réflexivité est perçue comme une démarche spécifique et bien délimitée dans le temps ; la seconde, centrée quant à elle sur l'apprenant (souvent l'élève), utilise le concept de réflexivité comme un prisme d'analyse des pratiques langagières (Bibauw et Dufays, à paraître).

La première compréhension de la réflexivité est celle à laquelle se réfèrent les auteurs que nous avons cités ci-dessus, dans le cadre de la formation des enseignants (Vanhulle, 2008). Dans la lignée des travaux de Schön, la réflexivité est conçue par ces auteurs comme un processus individuel que le praticien met en œuvre afin d'ajuster son action. Il s'agit, au cours de l'action ou après celle-ci, de revenir mentalement sur cette action pour l'évaluer, l'analyser et éventuellement l'ajuster ou la corriger. On comprend donc qu'ici la réflexivité se démarque de la réflexion de par un objet déterminé, à savoir l'action du praticien.

La seconde utilisation du concept de réflexivité s'inspire en particulier des travaux de Vygotski (1997) et est principalement utilisée par des chercheurs qui s'interrogent sur les compétences cognitivo-langagières des élèves (Brossard, 2004). Elle a par exemple été utilisée dans les travaux de Bautier sur la différenciation sociale des pratiques langagières et du rapport au savoir (Bautier, 1995 et 2005) ou dans les recherches de Chabanne et Bucheton sur la réécriture et les écrits intermédiaires (Bucheton, 1995 ; Bucheton et Chabanne, 2002). La réflexivité opère dans cette tradition plus comme une jauge des capacités cognitives et discursives des élèves que comme une opération précise. Ainsi, ces chercheurs estiment que « toute écriture est réflexive » (Bucheton et Chabanne, 2002) et qu'il s'agit pour le chercheur d'analyser la quantité ou la qualité de cette réflexivité selon les productions. En ce sens, on se trouve ici plus dans une étude de la réflexivité des pratiques que dans une observation des pratiques réflexives (Bibauw et Dufays, à paraître).

Ces deux traditions scientifiques de référence au concept de réflexivité s'écartent assez fort quant à leurs enjeux – d'un côté un outil d'auto-apprentissage pour les professionnels, de l'autre un prisme analytique des capacités cognitives et langagières d'élèves –, mais elles peuvent bien entendu jouer un rôle complémentaire pour la compréhension des dynamiques

pédagogiques effectives. Nous verrons que les pratiques que nous avons relevées tendent dans une certaine mesure à sortir de ces cadres théoriques prototypes.

2.2. Dans les faits : différents objets et degrés de réflexivité

Dans le cadre de notre recherche, nous cherchions à observer et à analyser des pratiques réflexives conçues comme telles, nous plaçant ainsi à priori plutôt dans la lignée schöniennne de l'étude de la réflexivité. Nous avons émis l'hypothèse que les pratiques d'écriture réflexive pourraient être aisément isolables parmi les différentes pratiques d'écriture menées dans le cadre des cours en fin de secondaire. Or, comme nous le verrons, la réalité des pratiques enseignantes s'est rapidement révélée beaucoup plus complexe et moins tranchée que ce que nous avions imaginé.

En effet, il apparaît immédiatement que la définition schöniennne de l'opération réflexive, conçue comme le retour d'un professionnel sur son action, n'est pas aussi aisément applicable à la réalité du secondaire. De fait, il est beaucoup moins aisé de concevoir l'élève comme un « professionnel » ayant sa propre « action ». Le « métier d'élève » (Perrenoud, 2005) n'est pas une profession définie par une activité de production, centrée sur une pratique précise. L'élève multiplie les pratiques, les tâches et les postures au cours de son parcours scolaire. Il ne sera donc pas évident de définir sur laquelle de ces pratiques, laquelle de ces actions devrait porter le retour réflexif.

Dès lors que l'on s'écarte du cas du « praticien réflexif » se présente donc au formateur une variété de dispositifs réflexifs possible, en fonction de l'*objet* sur lequel portera la réflexivité. Pour l'observateur des pratiques réflexives réalisées dans le cadre de formations généralistes, non professionnalisantes, les pratiques réflexives pourront donc prendre de très nombreuses formes, en fonction des différents objets sur lesquels elles portent. Nous avons catégorisé les objets sur lesquels peut porter la réflexivité d'élèves du secondaire en cinq objets types (on n'oubliera pas cependant que, pour donner lieu à un retour réflexif, et pas seulement à une réflexion, l'objet doit toujours présenter un caractère personnel, être propre au sujet) :

- *soi* (cheminement personnel, choix de vie et d'orientation, place dans la société...) : l'élève est amené à expliciter ses choix ou son cheminement, à s'interroger sur celui-ci, à l'ajuster si nécessaire ; ce type d'objet est particulièrement présent dans le cadre de formations méta ou d'aide à l'orientation, organisées en général de façon latérale et facultative au sein des écoles secondaires ;
- une *expérience* (stage, activité extrascolaire...) : ce type d'objet sera favorisé dans le cadre de formation à visée professionnalisante ;
- une *opération cognitive* (mémorisation, calcul, analyse, compréhension...) : il s'agit ici précisément d'activités métacognitives, puisque l'élève exerce un retour sur ses opérations cognitives (effectuées dans le cadre scolaire) ; la métacognition a déjà été largement étudiée dans le cadre d'autres recherches (Meirieu, 1997 ; Noël, 2002 ; Romainville, 1993 et 2007) et nous ne l'aborderons pas en détail ici ;
- une *tâche* (travail, démarche scolaire...) : l'élève revient sur une tâche qu'il a réalisée et tente d'explicitier et d'analyser cette réalisation, voire de s'autoévaluer ; cet objet, comme le suivant, est plus couramment travaillé dans le cadre de formations généralistes ;
- un *savoir* dans le rapport personnel que l'élève a développé vis-à-vis de celui-ci : l'élève cherche à expliciter son *rapport* à des apprentissages ou des savoirs, en cherchant à en faire une synthèse personnelle ou à en évaluer sa compréhension, à se positionner par rapport à ce savoir (voir aussi Charlot, 2000).

Par ailleurs, la variabilité des objets n'est pas le seul élément par lequel les pratiques réflexives effectives dans le secondaire diffèrent de la réflexivité prototypique du professionnel, telle que la décrit Schön. Nous avons dénombré un certain nombre de variations dans les dispositifs réflexifs, qui nous poussent à émettre l'hypothèse qu'il y aurait plusieurs *degrés* de réflexivité, allant d'une réflexivité peu visible ou peu explicite à une formation visant à développer une réflexivité explicite et systématique, proche de l'*habitus* réflexif décrit par Perrenoud (2001). Ces degrés pourront être définis par différents critères, que sont, de façon non exhaustive :

- la *récurrence* des retours : la réflexivité est-elle appelée de façon systématique ou occasionnelle ?
- la *portée* des opérations réflexives : le retour réflexif porte-t-il sur son objet de façon ponctuelle ou au contraire longitudinale ?
- leur *explicitation* : dans quelle mesure l'activité réflexive est-elle explicitée, exprimée ? par quel moyen de communication ? avec quelle visée et quel destinataire ?
- le *rapport à l'altérité* dans l'activité réflexive : la réflexivité est-elle menée en solitaire ou dans le dialogue ? qui est l'interlocuteur ? quelle interactivité existe entre le sujet réflexif et son interlocuteur ? quel degré de coconstruction ?

Nous verrons que la caractérisation des différentes pratiques, que ce soit de leur degré de réflexivité ou des formes de leur dispositif, dépendra en particulier de la *finalité* assignée à la réflexivité. Elle peut en effet être visée soit comme outil, auquel cas un retour plus ponctuel et occasionnel est fréquent, soit comme compétence à développer chez les élèves, ce qui implique un travail plus systématique et longitudinal, et souvent nettement plus explicité.

3. Pratiques réflexives prescrites

Avant d'examiner quelles sont les pratiques enseignantes effectives, penchons-nous sur les prescrits légaux touchant la réflexivité. Qu'en dit le référentiel régissant l'enseignement en Communauté française de Belgique ? Et dans quelle mesure les programmes des deux réseaux – officiel et libre – appellent-ils un travail sur la réflexivité ou les pratiques réflexives ?

3.1. Dans le référentiel de compétences

Le terme *réflexivité* n'apparaît pas une seule fois dans les *Compétences terminales et savoirs requis en français* pour les humanités générales et technologiques. Toutefois, nous y retrouvons les mots *réflexion* et *réfléchir* associés à chacune des quatre macrocompétences du cours de français. Ainsi voyons-nous un appel à sensibiliser les élèves à « développer une réflexion critique sur [leur] propre lecture » (AGERS, 1999 : 11). Derrière cette « réflexion critique » se cache une activité réflexive, puisqu'il s'agit d'« identifier et [d']expliciter les hypothèses de lecture que l'on construit, les difficultés de compréhension et d'interprétation que l'on éprouve, le mode et le rythme de lecture que l'on adopte, les plaisirs ou déplaisirs que l'on ressent, les valeurs que l'on projette » (11). L'on demande donc bien aux élèves de réfléchir sur leurs pratiques de lecture.

Pareillement, l'élève est invité à « réfléchir à sa propre manière d'écrire » ou de parler, c'est-à-dire à « développer une réflexion critique sur la manière dont [il] produit du sens » (14). Il mènera la même réflexion « sur la manière dont [il] [...] perçoit du sens », en réfléchissant « à sa propre manière [...] d'écouter » (17).

Les élèves doivent avoir été sensibilisés à – et non certifiés sur – ces réflexions à la fin de leurs études secondaires. Le référentiel demande également que l'on fournisse à l'élève des

outils lui permettant de s'interroger sur ses pratiques culturelles¹, autrement dit des outils en vue de devenir un praticien réflexif.

3.1.1. Dans le programme du réseau officiel

Le *Programme d'études du troisième degré* pour les humanités générales et technologiques, édité à l'attention du réseau organisé par la Communauté française, est structuré selon les quatre macrocompétences du cours de français, suivant en cela l'organisation du référentiel. Il reprend donc telles quelles les expressions du document de base².

Ce document demande de « doter tous les jeunes [...] d'une capacité de réflexion sur les pratiques langagières » (AGERS, 2000 : 7) et d'installer « un savoir-être qui permette à l'adolescent de se découvrir, de réfléchir sur lui-même et sur les différentes attitudes face à l'existence » (33)³.

Notons également que, selon ce programme, « l'enseignement de la littérature favorise la réflexion sur les valeurs fondamentales de la vie, permet d'appréhender l'art, apprend le sens de la beauté et stimule le développement de la créativité » (13). Il propose donc d'amener les élèves, à partir de la littérature, à une réflexion sur leurs pratiques culturelles – ne serait-ce qu'en leur permettant d'aborder l'art –, donc à une pratique réflexive, point que nous retrouvons également dans le programme du réseau libre.

3.1.2. Dans le programme du réseau libre

Le programme édité par la FESEC à l'attention du troisième degré des humanités générales et technologiques est présenté de façon fort différente. En effet, il n'est pas structuré sur la base des quatre macrocompétences du cours de français, mais à partir de six fiches. Chaque fiche, à l'exception de la dernière, renvoie à une ou plusieurs des quatre macrocompétences.

La sixième fiche (FESEC, 2000 : 28-29) est la seule à faire mention de pratiques réflexives, bien que le terme *réflexivité* n'apparaisse pas tel quel, ici non plus. Nous retrouvons par contre, comme dans le référentiel, les mots *réflexion* et *réfléchir*, mais aussi l'adjectif *réfléchi*⁴.

L'objectif de cette fiche est de permettre à l'élève de « réfléchir sur [s]es pratiques culturelles » et par là de « participer de manière réfléchie à la vie culturelle et [d']élargir le champ de ses pratiques culturelles ». Pour arriver à ce résultat, il faut « abord[er] le concept de littérature sous divers éclairages croisés »⁵. Le but poursuivi est donc aussi de « construire une définition complexe » de ce qu'est la littérature. En d'autres termes, il s'agit de réfléchir, à partir de la notion de « littérature », sur ses pratiques littéraires, mais aussi plus largement culturelles⁶, afin de les développer. De là découle l'élaboration d'une définition complexe du

¹ « [...] il est essentiel que les élèves acquièrent, en lien avec leurs lectures, quelques éléments théoriques qui leur permettront de s'interroger sur les productions et les pratiques culturelles auxquelles ils seront confrontés » (AGERS, 1999 : 24).

² Ici non plus le terme *réflexivité* n'apparaît pas.

³ C'est nous qui soulignons. Il s'agit donc ici d'une réflexion sur ses pratiques au sens large.

⁴ Ainsi, dans « manière réfléchie » et « pratique réfléchie ».

⁵ Ces éclairages sont au nombre de sept : « le fonctionnement social de la littérature », « la littérature comme histoire des formes », « la littérature comme production d'un auteur », « la littérature comme patrimoine à transmettre », « la littérature comme lieu du jeu avec les normes », « la littérature comme réservoir de valeurs et d'idées », « la littérature dans le champ des productions artistiques ».

⁶ Rappelons que la littérature permet d'aborder une multitude de sujets culturels : l'art, la beauté, les normes, la reconnaissance... C'est d'ailleurs ce que soulignent les sept éclairages mentionnés dans la fiche 6.

phénomène littéraire. Cette *réflexion sur ses pratiques* culturelles nous place bien dans la réflexivité.

Cette réflexivité apparaît dans les trois objets à produire – au moins un des trois dans le troisième degré. L'élève doit en effet produire, en partant d'une réflexion sur la littérature¹ – comme nous le mentionnions – où interviennent des savoirs et des savoir-faire divers², l'un des trois objets suivants :

- une synthèse présentant de manière nuancée les différents éclairages – au minimum trois sur les sept – qui ont permis d'approfondir la réflexion ;
- un texte explicatif qui évalue l'évolution entre la pratique initiale – spontanée – et la pratique réfléchie de l'élève, suite à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire ;
- une réponse à une question posée « par une pratique ou un fait d'actualité littéraire ».

La deuxième production est celle qui fait la part belle à la réflexivité : faire le bilan du chemin parcouru, n'est-ce pas automatiquement *réfléchir sur ses pratiques* ? Remarquons qu'il s'agit bien d'évaluer l'évolution de pratiques, et non de conceptions.

Néanmoins, les deux autres productions n'excluent pas une activité réflexive. La première invite à mettre en perspective un minimum de trois éclairages qui ont permis une *réflexion sur ses pratiques* culturelles ; la troisième pourrait mener à une réflexion sur ses pratiques, grâce à une réflexion sur une pratique quelconque. Toutefois, il est vrai qu'une démarche réflexive n'est pas nécessairement présente lors de ces deux activités. La synthèse risquerait de se limiter à une présentation de quelques éclairages, sans que le lien avec ses propres pratiques soit de mise ou sans que l'étudiant se livre, ici aussi, à un bilan du chemin parcouru ; la réponse a des chances d'être orientée vers une pratique tout extérieure au sujet.

Le fait que la réflexivité n'apparaisse clairement qu'à propos de l'une des trois productions pourrait expliquer pourquoi elle passe souvent à la trappe dans les pratiques effectives, comme on va le voir à présent en observant l'usage que font les enseignants de cette fiche 6³.

4. Pratiques réflexives effectives en secondaire

4.1. Méthodologie des observations

Nous avons cherché à explorer les pratiques d'écriture réflexive menées par les enseignants en dernière année du secondaire, en particulier dans le cadre du cours de français. Il s'agissait pour nous à la fois d'inventorier les pratiques effectives, dans leur variabilité de forme et de finalité, d'en analyser la réception par les élèves et de chercher à en constater les effets sur la motivation et le sens des apprentissages, ainsi que sur leur préparation de ces élèves à la transition vers le supérieur.

Cette recherche s'est concrétisée avant tout dans une démarche exploratoire et heuristique menée auprès d'enseignants de français, pour la plupart expérimentés⁴, du secondaire supérieur. Nous avons interrogé 114 enseignants afin d'obtenir des informations sur les pratiques qu'ils mettaient en place dans leurs classes. Nos appels ont porté tantôt sur les différentes pratiques d'écriture menées en 6^e année, tantôt sur les pratiques visant à aider la

¹ Cette réflexion est orientée vers des pratiques culturelles.

² Ceux-ci ont été appris lors de l'analyse de quelques éclairages du concept de littérature. Ces apprentissages peuvent évidemment être abordés à partir des autres fiches ou, pour le dire autrement, à partir de compétences communicationnelles.

³ Nous nous concentrerons principalement sur le réseau libre.

⁴ Une partie d'entre eux sont en effet maîtres de stage, appelés à encadrer des étudiants d'agrégation dans leurs premiers pas.

transition vers le supérieur et enfin sur les pratiques de « retour sur » (une pratique, une tâche, un contenu) menées par ces enseignants. De leurs témoignages, nous avons recueilli des informations plus ou moins extensives sur les démarches de 43 d'entre eux. Seize nous ont fourni du matériel authentique (questionnaires, consignes de travaux, préparation de cours...) et/ou de productions d'étudiants. Nous avons par ailleurs interrogé plus en détail tous les enseignants qui semblaient développer des pratiques susceptibles de présenter un caractère réflexif. Pour cela, nous avons mené des entretiens semi-dirigés avec ces enseignants pour creuser leurs habitudes d'enseignement et obtenir des informations sur la concrétisation de celles-ci. Enfin, pour une minorité de pratiques, nous avons mené des entretiens individuels avec certains élèves ayant participé à celles-ci, afin de recueillir le vécu et le ressenti de ceux-ci dans l'exercice d'un retour réflexif.

À travers ces différentes approches, nous avons cherché à établir une vue d'ensemble de la variété des pratiques plus ou moins réflexives, en particulier écrites, observées dans l'activité enseignante de fin de secondaire.

4.2. Observations générales sur les pratiques réflexives effectives

La première constatation à laquelle nous a menés cette recherche est celle d'une relative rareté des pratiques réflexives, même minimales et non explicites, chez les enseignants étudiés, bien qu'il s'agisse d'enseignants souvent expérimentés, en principe au fait des recommandations pédagogiques institutionnelles. Sur la quarantaine d'enseignants observés, moins de 20 pratiquent certaines formes de « retour sur... » avec les élèves. Il est ainsi clair que les démarches réflexives ne constituent, pour la majorité des enseignants, ni une évidence pédagogique, ni une pratique courante.

En ce qui concerne les enseignants travaillant d'une manière ou d'une autre la réflexivité, leurs pratiques se présentent avant tout comme une myriade de dispositifs individuels, que l'on ne peut aisément réduire à des catégories ou à des pratiques types sans perdre l'essentiel de ce qui les caractérise. Chaque enseignant a en effet développé des démarches originales, aux dispositifs plus ou moins complexes, où la réflexivité est invoquée tantôt de façon implicite, tantôt comme outil de distanciation, tantôt comme objectif de formation, et se présente dans des formes et sur des objets très variés. Du fait de cette singularité de chacune des pratiques, nous avons préféré concentrer notre analyse sur l'exploration individuelle de quelques-unes d'entre elles, comme nous le verrons ci-après. Néanmoins, pour donner au lecteur une vision globale des pratiques réflexives effectives présentes dans le secondaire, nous énumérerons ici les principaux types d'activités que nous avons observées chez les enseignants.

Premier constat : les formes de pratiques réflexives les plus courantes sont des appels ponctuels à une réflexivité non explicitée et utilisée avant tout comme outil d'autoanalyse, à des fins d'autoévaluation. Ainsi, les retours ponctuels (oraux ou écrits) sur la réalisation d'une tâche ou le passage d'une interrogation sont utilisés par sept professeurs. La réalisation d'un journal de bord, carnet personnel où l'étudiant consigne ses réflexions au fil du temps, en accompagnement d'une expérience, est également utilisée par dix enseignants ; sa forme la plus fréquente est celle du journal de lecture. Outre ces deux catégories, on retrouve, de façon plus isolée, des bilans réflexifs (5), des rapports de stage (3) et des comptes-rendus d'activité (1).

Quant aux caractéristiques des dispositifs pédagogiques, nous constatons que la grande majorité des enseignants s'en tiennent aux démarches réflexives individuelles (18 enseignants), très peu mettant en place des démarches de groupe ou de classe (seulement 2). Cette réflexivité est tantôt orale (11), souvent dans le cadre de retours ponctuels et

occasionnels sur une tâche, tantôt écrite (13), entre autres dans le cadre de projets de plus grande envergure. Elle est majoritairement visée comme outil, non comme finalité. Enfin, les consignes des productions réflexives sont en moyenne plutôt peu contraignantes, semi-ouvertes dirons-nous, la plupart des enseignants optant pour un encadrement réduit de la réflexivité par les consignes d'élaboration ou de rédaction (seuls deux demandent un rapport de stage, qui implique des consignes plus strictes).

4.3. Constatations sur le rapport aux pratiques réflexives prescrites

4.3.1. Une fiche complexe

Au-delà du constat des pratiques effectives, nous avons cherché à comprendre comment les enseignants comprenaient et exploitaient les recommandations des programmes en matière de réflexivité, et en particulier comment ils se situaient par rapport à la fiche-compétence 6 du programme du 3^e degré de transition, que nous avons évoquée précédemment.

La plupart des professeurs que nous avons interrogés (65 %) semblent éprouver des difficultés tant avec la fiche 6 qu'avec le concept même de réflexivité. Ce terme se voit en effet défini de manières fort diverses. Pour l'un, l'écriture réflexive correspond à « tout ce qui concerne le travail de réécriture, d'amélioration avant la mise au net ». Pour un autre, c'est une « production qui exige une réflexion sur l'acte d'écrire et sur la littérature en général ». Pour un autre encore, c'est « une écriture traduisant un regard critique et établissant des comparaisons entre divers domaines en corrélation les uns avec les autres ». Pour la plupart, la réflexivité se confond avec la réflexion du sujet sur un objet qui lui est extérieur. En témoignent encore les définitions suivantes : c'est une « écriture qui fait appel aux capacités de réflexion de l'élève », qui lui permet de « réaliser sa propre opinion d'un sujet ». C'est un écrit où « l'élève est amené à se positionner face au sujet, à formuler thèses, arguments et exemples en partant de sa propre expérience de la littérature »¹.

Quoi qu'il en soit, nous nous devons de rappeler que ces acceptions différentes ne sont pas problématiques en soi, le mot *réflexivité* n'étant pas utilisé dans les programmes. L'important n'est pas que le professeur sache définir ce mot absent du programme, mais qu'il puisse mettre en œuvre les pratiques, en l'occurrence des pratiques réflexives, qui y sont préconisées. Toutefois, la fiche 6 en elle-même semble poser problème. Elle est vue comme difficile « à comprendre et à mettre en œuvre », « trop intellectuelle pour certains élèves », avec des « intitulés très généraux ». Trois professeurs se sont même plaints de se sentir « pressurisés par les exigences du programme », sur « un terrain de plus en plus lourd » en matière d'exigences, menant certains à l'épuisement. Cela n'empêche pas certains de ces mêmes professeurs ou d'autres de trouver la fiche 6 « intéressante et nécessaire », et même « essentielle ».

Beaucoup ont fait appel à l'aide de conseillers pédagogiques, afin de « percer les mystères des programmes et le sabir scientifique qui les accompagne ». Cela est confirmé par un conseiller pédagogique de la FESEC que nous avons contacté : « La fiche 6 du programme est effectivement souvent perçue comme problématique ». Elle est « souvent confondue avec une fiche consacrée aux savoirs littéraires et culturels, à leur mémorisation et donc restitution ». Aussi, ces conseillers aident-ils les professeurs à construire « une approche de la fiche allant vers une production réflexive finale des élèves ».

Chez la majorité des professeurs, la dimension réflexive proposée par la sixième fiche/compétence passe à la trappe, car elle n'est pas perçue. Ils se limitent à susciter des

¹ Nous parlerons plus loin de professeurs qui ont donné une définition proche de la nôtre.

réflexions sur la littérature à partir de divers éclairages. De là, sans doute, un usage quelque peu faussé de cette fiche. Comment expliquer cette difficulté ?

Il faut préciser que le programme illustre ses propositions par « des contextes qui donnent du sens » (FESEC, 2000 : 29). Seulement, ces exemples ne concernent, à aucun moment, une quelconque activité réflexive. Le deuxième débouché proposé n'est nullement explicité. Cela explique déjà que certains professeurs estiment « manquer d'outils et de propositions concrètes » dans leur compréhension de la fiche 6.

Force est donc de constater que cette fiche, qui se démarque déjà par son statut « à part », étant la seule à ne pas renvoyer à des compétences communicationnelles, manque d'explicitations. Aucun exemple concret ne vient illustrer la démarche réflexive attendue dans les trois productions proposées, alors qu'elle participe pleinement à l'enjeu de cette sixième compétence : réfléchir sur ses pratiques culturelles.

4.3.2. *Quelques applications de la fiche 6*

Comme exemples de « situations-problèmes significatives » susceptibles de stimuler les apprentissages de la fiche 6, le programme présente sous la rubrique « des contextes qui donnent du sens » trois activités. La première consiste à confronter les élèves à une œuvre artistique consacrée, mais qu'ils jugent illégitime. Sur la base de divers éclairages, le professeur les amènera à expliquer pourquoi cette œuvre d'art est considérée comme telle. La deuxième activité consiste à aborder, à partir de différents éclairages et d'un réseau de productions culturelles¹ (textes, œuvres cinématographiques...) la question de la fonction sociale de la littérature. La troisième activité consiste dans la création de pages d'anthologie.

Complémentairement, la FESEC a édité en 2003 un exemple de parcours littéraire, dont les conseillers pédagogiques se servent abondamment, afin de rendre la fiche 6 plus concrète pour les professeurs. Ce parcours débute par la lecture d'une nouvelle mettant en scène Rimbaud. À partir de là, les élèves découvrent l'œuvre du poète et élaborent un dossier de textes à son propos. Ensuite, tous les documents sont classés, selon les différents éclairages de la fiche, ce qui amène les élèves à se les approprier, puis à rédiger sur cette base, seuls ou à deux, une présentation synthétique de Rimbaud², qui fera l'objet d'une évaluation formative³.

Sur le terrain, beaucoup de professeurs réalisent un travail similaire. Ainsi certains demandent-ils la réalisation d'une anthologie, d'un carnet culturel avec un réinvestissement de notions théoriques vues au cours, d'une page de manuel scolaire sur la présentation d'un lieu théâtral, d'une dissertation orientée sur le cours, d'une synthèse où l'élève doit dégager l'un ou l'autre aspect à travers une série d'éclairages vus en classe, d'un dossier analytique sur un roman qui traite d'un thème particulier, de textes critiques d'expositions ou de représentations théâtrales, de poèmes « en imitation », d'un travail de fin d'année portant sur un sujet qui crée une passerelle entre une question littéraire et un aspect de culture générale, etc.

Parmi les activités basées sur la fiche 6 que nous avons recensées, la plupart s'inspirent de la première suggestion du programme⁴, généralement via une dissertation littéraire. Peu font

¹ Quelques exemples de réseaux sont donnés dans les « Conseils méthodologiques » (p. 29) : réseau générique, réseau transgénérique, réseau hypertextuel, réseau centré sur le personnage, réseau symbolique, réseau centré sur une question, réseau centré sur les ruptures fondamentales qu'ont connues l'art et la littérature dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage.

² Cf. la première suggestion du programme du réseau libre.

³ Nous reviendrons plus loin sur la question de l'évaluation.

⁴ Rédiger « un texte de synthèse mettant en perspective les différents éclairages convoqués pour nourrir la réflexion ».

une place à la réflexivité. Mais si les activités à dimension réflexive¹ sont plus rares, elles ne sont pas pour autant absentes. C'est à elles que nous allons nous intéresser à présent.

4.4. Analyse de quelques cas de pratique réflexive enseignée

Nous pouvons distinguer, à partir de nos observations, quatre types d'activités réflexives :

- un retour ponctuel sur une tâche ou une interrogation, où l'on invoque une réflexivité proche de la métacognition, retour qui se pratique le plus souvent oralement et qui a souvent des visées de remédiation ;
- une réflexivité demandée à partir d'un sujet littéraire. Cette réflexion se base ici sur la fiche 6 et peut déboucher sur l'une de ses trois propositions de production. Toutefois, elle se résumera régulièrement à une dissertation ou à une conclusion ;
- un retour réflexif développé autour d'une pratique au sens large – sur le débat par exemple –, sans lien avec la fiche 6 ;
- une réflexivité orientée vers le futur, comme une réflexion sur les choix d'orientation de l'élève ou sur ce qu'il entrevoit comme future profession.

Un même professeur peut évidemment pratiquer plusieurs de ces types. Nous allons à présent examiner quelques activités rencontrées, en tentant de suivre l'ordre dans lequel nous venons de présenter les types d'activités. À la fin de cette analyse de cas, un tableau récapitulatif permettra de les visualiser plus facilement.

4.4.1. Une remédiation après le bilan de Noël

Sébastien² associe la réflexivité à la compétence 6. Pourtant, il la définit comme « un retour, une analyse, pour essayer de recadrer les choses et que cela aille mieux ». Dès lors, le travail qu'il demande correspond davantage à un travail de remédiation qu'à une réponse aux demandes du programme.

Après le bilan de Noël, il demande à ses élèves d'examiner ce bilan sur la base d'un questionnaire. Dans celui-ci³ figurent des questions comme : « Ai-je tenu compte de tous les termes des questions ? Si non, pourquoi ? », « Ai-je été précis dans l'étude ? Si non, pourquoi ? », « Suis-je capable d'appliquer mon étude ? Si non, pourquoi ? », « Ai-je bien rédigé mes réponses ? Pourquoi ? »... À partir de là, l'élève peut parler de ses difficultés au professeur.

Ce travail vise à aider l'élève à repérer ses propres difficultés. Celui-ci dispose d'une heure pour réaliser ce travail, qu'il conservera dans son cahier.

4.4.2. Un autodiagnostic dans un portfolio

Malgré les difficultés dont elle est l'objet, la fiche 6 suscite l'enthousiasme de certains professeurs. « J'adore », s'exclame Christine quand nous lui demandons son avis sur cette compétence.

¹ « L'évaluation du chemin parcouru entre la pratique spontanée et la pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif ».

² Afin de préserver l'anonymat de nos témoins, nous avons changé leurs prénoms.

³ Le questionnaire est divisé en quatre parties : « Questions », « Étude », « Réponses », « Relecture ».

Elle demande à ses élèves de réaliser un portfolio. Celui-ci se compose d'une liste récapitulative des travaux de toute l'année et d'une partie d'autoévaluation, où elle distingue la métacognition et la réflexivité : « D'abord la métacognition, avant la réflexivité ». Dans un premier temps, il s'agit d'activités métacognitives : préciser où sont ses faiblesses, où sont ses points forts... Ensuite vient l'aspect réflexif : que va mettre l'élève en place pour modifier cela ?

Par exemple, au début de l'année, les élèves sont invités à relever ce qu'ils pensent être leurs points forts et leurs points faibles. À la fin de l'année, ils reprennent cette liste et s'interrogent sur ce qui a changé à ce propos, produisant ainsi plusieurs diagnostics. Christine définit d'ailleurs la réflexivité comme suit : « C'est un autodiagnostic. Une fois que j'ai diagnostiqué mes forces et mes faiblesses, c'est : Comment, par rapport aux compétences, j'ai évolué ? Quelle a été la rentabilité de tel exercice pour développer telle compétence ? ». Les compétences ainsi diagnostiquées peuvent être cognitives et méthodologiques, mais aussi relationnelles.

Constamment, Christine invite les élèves à s'interroger sur eux-mêmes, sur leurs pratiques, et à réfléchir sur leur évolution : comment ont-ils progressé ? Nous rencontrons donc ici la deuxième suggestion du programme, relative au bilan d'évolution personnelle, même si l'objet de ce bilan n'est pas nécessairement littéraire. La réflexion sur la littérature est cependant également suscitée, en l'occurrence à l'occasion d'un travail sur des auteurs européens ou des prix Nobel.

Ce portfolio constitue une des multiples questions de l'examen oral : « Comment ton année a-t-elle été rentabilisée sur le plan de cette compétence-là ? », « Comment telle compétence s'est-elle ouverte à toi ? » – une question qui oblige les élèves à reparcourir tout le cours, à considérer ce qu'ils ont fait, et à l'expliquer.

4.4.3. Une dissertation

Avec Catherine, nous nous rapprochons de la fiche 6 du programme. Elle demande en effet à ses élèves de rédiger une dissertation sur un sujet littéraire en les invitant à prendre position à partir de leur propre expérience de la littérature. L'élève part donc d'un sujet littéraire, pour aboutir à une réflexion sur la littérature qui s'inspire de ses propres pratiques.

Cette dissertation doit intégrer des matières vues au cours, autrement dit des éclairages présentés dans la fiche 6. Par exemple, les élèves sont invités à expliquer comment ils perçoivent la littérature ou les livres, ou quelle utilité ils voient à l'étude de la littérature.

La dissertation sur un sujet littéraire est présente chez plusieurs professeurs que nous avons interrogés.

4.4.4. Une réflexion sur les apports du cours, un journal de bord, un bilan de lecture

Notre dernier exemple se déroule dans un contexte plus particulier. Lucie enseigne en 6^e technique de qualification, ce qui ne l'empêche pas de travailler la réflexivité avec ses élèves. Elle définit ce concept comme « la capacité de prendre du recul par rapport à quelque chose qu'on a fait, qu'on a lu, qu'on a entendu, etc., pour mieux comprendre ce qu'on a fait, ce qu'on a lu, ce qu'on a vu, pour pouvoir éventuellement modifier, améliorer, approfondir la prochaine fois ». Elle développe trois types d'activités réflexives.

Le premier se pratique oralement ou par écrit, en fonction de l'ambiance dans le groupe-classe, à la fin de chaque parcours. La réflexion porte sur ce que le cours a apporté, ce que les élèves ont appris, etc. Pour guider la réflexion, le professeur évite de donner trop de

consignes, afin d'éviter que l'élève ne se contente de répondre à différentes questions sans s'interroger véritablement.

La tenue d'un journal de bord en vue de rédiger un rapport de stage constitue une deuxième pratique réflexive. Le rapport de stage étant le seul travail évalué, il est difficile de voir l'impact des journaux de bord sur ce rapport. D'autant plus que ces rapports ne sont pas vérifiés. Il est dès lors impossible de contrôler si l'élève a tenu ces journaux à jour, avec régularité...

Enfin, il y a la fiche de lecture, constituée d'une présentation du livre – lieux, personnages, vocabulaire... – et d'un bilan de lecture, où il faut développer en une dizaine de lignes les satisfactions ou les déceptions apportées par la lecture du livre. Dans les objectifs, le professeur précise qu'il faut « écrire de manière réflexive ». Le « caractère réflexif de l'écrit » vaut d'ailleurs pour un quart des points.

L'objectif poursuivi en développant une certaine réflexivité chez les élèves – dans un programme où n'apparaît pas la fiche/compétence que nous analysons ci-dessus – est principalement de permettre à l'élève d'être un acteur de sa formation. En effet, pour s'organiser ou s'investir, l'élève doit réfléchir sur ce qu'il fait, sur ce qu'il a fait ou sur ce qu'il fera, et adapter ses pratiques. Lucie veut que ses élèves dépassent le simple jugement de gout. C'est le cas dans l'extrait suivant – une réflexion personnelle après une lecture de critiques sur *Le vieil homme et la mer* :

Pour ma part, j'ai trouvé ce livre ennuyeux et sans intérêt. Mais je pense qu'il m'a manqué de maturité pour lire, car après avoir lu toutes ces critiques, je me suis rendu compte que ce livre en valait la peine. Je ne pense pas qu'il faut le juger à son histoire, mais surtout aux valeurs que ce livre défend, tel que la dignité humaine ou encore le dépassement de soi. À mon avis, on devrait le relire en pensant à toutes ces choses que l'auteur veut nous faire passer. À 18 ans, je n'ai pas aimé, mais je me dis que je n'ai pas compris, parce qu'on ne gagne pas un prix Nobel de littérature pour rien...

4.4.5. Des conclusions de travaux de fin d'études

Souvent, la réflexivité se retrouve cantonnée dans les conclusions d'une séquence, d'un parcours, voire d'une année scolaire. Lionel et Nicolas la suscitent ainsi dans le cadre du travail de fin d'études qu'ils demandent à leurs élèves.

Lionel laisse le choix à ses élèves de la forme et du contenu de ce travail. La seule exigence est que le thème soit en lien avec le cours de français. L'élève veillera évidemment à la présentation de son travail. L'introduction présentera la démarche, ainsi que la justification du thème et de la forme choisis. La conclusion fera le bilan de la réflexion sur le sujet, précisera ce que le travail a apporté – c'est là que nous retrouvons la dimension réflexive.

Par cette production, le professeur souhaite mesurer la capacité de l'élève à rédiger, à comparer des sources, à faire preuve de jugement et de maturité et à créer une œuvre originale. Plusieurs élèves se distinguent par leur originalité : création d'un site Internet, écriture d'une nouvelle, d'une pièce de théâtre ou d'un roman-photo... Environ deux mois plus tard, ils devront défendre oralement leur travail à l'examen. Les deux mois permettent d'avoir plus de recul.

Lionel aide ses élèves en les orientant, car souvent, ils ne savent quel thème choisir. Il leur impose aussi des échéances : remise d'un plan, affiné par la suite. Le thème choisi doit leur tenir à cœur, ce qui leur permettra d'apprendre quelque chose sur eux-mêmes.

Quoi qu'il en soit, Lionel ne se base pas sur le programme quand il demande ce travail. Il admet d'ailleurs ne pas s'y retrouver « dans ces fiches [...], ces cases et ces trucs ». Cela

n'empêche pas certains élèves de répondre à la deuxième suggestion du programme, comme chez cette élève qui valide sa réflexion¹ :

Durant cette exposition, j'ai voulu aborder des thèmes qui me touchaient. J'ai choisi toutes ces œuvres pour des raisons bien précises.

J'ai adoré faire ce travail de fin d'études car il m'a permis de mieux me connaître. J'ai appris plein de choses sur moi, par exemple j'ai compris pourquoi ces œuvres étaient les premières qui me venaient à l'esprit, pourquoi elles me touchaient, pourquoi je ressentais ça en les voyant et non pas autre chose.

Et puis, je trouve ça important qu'à la fin de la rhétorique, on commence à comprendre pourquoi on fait tel choix dans la vie. À partir d'un certain moment, il faut commencer à réfléchir sur soi, essayer de comprendre pourquoi on a cette envie, ces rêves.

[...]

Pour répondre à la question qui m'était posée au début : Qu'est-ce l'art ? Eh bien, je reste sur ma première définition.

Pareillement, Nicolas demande à ses élèves que la conclusion de leur travail de fin d'étude fasse part des acquis qu'ils pensent avoir intégrés grâce au travail.

4.4.6. *Un commentaire personnel, un questionnaire autour d'un débat, un questionnaire sur ses projets d'avenir, un travail sur un roman*

Chez Valérie, comme chez Christine (cf. *supra*), la réflexivité apparaît à travers une pratique d'autodiagnostic, qui se fait de manière aussi bien orale qu'écrite. Dans le cadre de chaque travail, ce professeur de 5^e et de 6^e générales demande systématiquement à ses élèves d'ajouter un commentaire personnel. Ce commentaire est orienté par des questions dont certaines constituent clairement des incitations à la réflexivité : « Quelles difficultés avez-vous rencontrées pour la compréhension du texte ? »

Valérie suscite également la réflexivité dans l'apprentissage du débat en invitant les élèves à répondre à un questionnaire avant et après le débat. Avant, ils ont à répondre à des énoncés tels que ceux-ci :

J'ai déjà une opinion sur le sujet	oui/non
Si oui : voici mon opinion :	
.....	
Cette opinion s'est forgée par : - mon intérêt personnel pour le sujet	oui/non
- mon souci permanent de l'information	oui/non
- mon souci d'être un citoyen responsable	oui/non
- obligation scolaire (cadre du cours imposé)	oui/non
- autre :	
[...]	
Il est possible que je change d'avis après le débat	oui/non
Si oui : parce que	
Si non : parce que	
Je me sens capable de défendre mes opinions	oui/non
Si oui : quelles sont mes qualités qui me le permettront : 1 :	
2 :	
3 :	
Si non : quels sont mes défauts qui m'en empêcheront : 1 :	
2 :	
3 :	

Après le débat, d'autres énoncés les amènent à réfléchir sur leurs pratiques :

¹ Dans les extraits de travaux d'élèves, nous nous sommes permis de rectifier l'orthographe.

J'ai été convaincu(e) grâce à - les qualités d'orateur de	oui/non
- l'originalité de l'argument	oui/non
- la pertinence de l'argument	oui/non
- la clarté de l'argument	oui/non
- autre :	
[...]	
J'ai appris par ce débat - à propos de moi-même	oui/non
que	
- à propos des autres	oui/non
que	
- à propos du sujet	oui/non
que	
- autre :	

La même enseignante remet à ses élèves un questionnaire qu'elle leur demande de remplir à trois moments (en 5^e, au début de la 6^e et au cours de la 6^e), afin de voir l'évolution dans les réponses. Ce questionnaire concerne le choix d'orientation après les études secondaires. Il amène les élèves à réfléchir à leur choix futur¹, à partir de questions comme : « Tes résultats correspondent-ils à l'ardeur de ton travail ? », « Ta méthode favorise-t-elle l'efficacité de ton travail ? », « Te sens-tu capable d'accéder à tes choix ? », « Qu'est-ce qui est essentiel, pour toi, pour que tu réussisses dans ta vie ? »...

Valérie explique avoir mis cette pratique en place suite au constat du nombre élevé d'élèves qui quittaient les études supérieures à cause d'un mauvais choix. À mesure qu'elle observe l'évolution des réponses, elle en donne un retour écrit aux élèves pour les conseiller et les aider à structurer leurs interrogations.

Enfin, dans le cadre d'un travail sur un roman², Valérie interroge ses élèves sur le rapport qu'ils entretiennent avec la lecture : sont-ils entrés facilement dans l'histoire ? Si non, pour quelle raison (à cause du style, de personnages...) ?

4.4.7. *Un carnet de route*

Yvan demande à ses élèves de réaliser un épisode de sitcom en groupes – de quatre à huit élèves. Ils ont une heure par semaine en classe pour y travailler. Chaque semaine, ils doivent tenir un carnet de route, dans lequel ils relatent ce qu'ils ont fait, ce qui leur permet de garder mémoire de leurs démarches et de pouvoir s'y référer.

Il arrive que certains élèves y fassent part de leurs réflexions sur un problème qu'ils ont rencontré. Le professeur rencontre alors le groupe concerné et en parle avec lui. Toutefois, son but n'est pas de susciter la réflexivité : pour lui, ce carnet doit permettre aux élèves de faire part de leurs expériences, mais pas nécessairement de les faire réfléchir. Il estime ainsi que les moments de réflexivité auraient **aussi bien** pu être exprimés sans la médiation du carnet.

4.4.8. *Un travail de fin d'études sur ses projets*

À l'instar de Christian, de Valérie et de Sébastien, Marine suscite la réflexivité dans une perspective d'orientation à l'occasion du travail de fin d'études. Dans ce cadre, l'école permet

¹ Le questionnaire est divisé en trois parties : « Aujourd'hui », « Demain, tes études supérieures », « Après-demain : ta vie professionnelle ».

² Comme *On n'est pas sérieux quand on a dix-sept ans* de Barbara Samson.

à l'élève de réaliser un stage en lien avec une profession qui l'attire. Il est invité à observer sur le terrain et à rassembler de la documentation, puis à s'interroger : est-ce réellement cela qu'il veut faire ? Il choisit aussi un professeur qui l'encadrera lors de ce travail, organisé selon un calendrier précis, de la recherche du parrain à la défense orale du travail écrit. Le but est d'orienter l'élève vers des études ou une profession qui lui conviennent.

Le travail écrit doit expliciter le choix de l'étudiant et présenter la profession observée. L'élève décrit en outre ce qu'il a vécu pendant ses stages, l'évolution de ses impressions, les attitudes professionnelles qu'il croit avoir déjà acquises, ses découvertes, ses regrets..., et il fait état de ses projets. On le voit, ici, la dimension prospective domine : il ne s'agit plus seulement de réfléchir sur ses pratiques passées ou actuelles, mais aussi sur ses pratiques futures, sur ses projets.

En revanche, dans le cadre de son cours de français, Marine ne demande aucun travail réflexif à l'élève.

Nous pouvons maintenant rassembler les différentes expériences observées au sein d'un tableau synoptique :

Type d'activité réflexive	Professeur	Activité réalisée
<i>Un retour ponctuel sur une tâche ou une interrogation</i>	Sébastien	Remédiation
	Christine	Autodiagnostic
<i>Une réflexivité demandée à partir d'un sujet littéraire</i>	Christine	Autodiagnostic
	Catherine	Dissertation
	Lucie	Bilan de lecture
	Lionel et Nicolas	Conclusion d'un TFE
<i>Un retour réflexif développé autour d'une pratique au sens large</i>	Valérie	Commentaires personnels, questionnaire autour d'un débat, travail sur un roman
	Yvan	Carnet de route
	Christine	Autodiagnostic
	Lucie	Réflexion sur les apports du cours, journal de bord
<i>Une réflexivité orientée vers le futur</i>	Valérie	Questionnaire sur ses projets d'avenir
	Marine	TFE

Ces divers exemples montrent bien que, si la réflexivité est travaillée par plusieurs professeurs, elle ne l'est pas nécessairement dans le cadre de la sixième fiche/compétence du programme de la FESEC.

Toutes ces pratiques, on s'en doute, ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre. À quelles difficultés les professeurs sont-ils confrontés à ce propos ? Et que pensent les élèves de ces activités ?

4.5. *Quelques difficultés rencontrées*

Yvan nous explique que, voici quelques années, il demandait à ses élèves de réfléchir, par écrit, sur ce qu'ils faisaient en rapport avec des contenus ou des démarches du cours, mais il a abandonné cette idée, car, selon lui, ses élèves ne voyaient pas l'intérêt de ce genre de travail. Valérie nous confirme que, même si certains élèves semblent percevoir l'intérêt de l'écriture réflexive, beaucoup d'entre eux n'ont pas envie de s'exprimer, « s'en foutent complètement ».

Selon plusieurs professeurs, si les élèves ont du mal à s'exprimer, c'est parce qu'ils souffrent de lacunes lexicales. Dès lors, comment pourraient-ils mettre des mots sur leurs difficultés ?

Qui plus est, si l'on en croit Catherine, les idées développées par les élèves dans leurs dissertations resteraient assez « stéréotypées ». Cette difficulté à développer une réflexion personnelle serait une autre cause des problèmes d'expression. Sébastien suggère que ce serait dû à un manque de maturité. Il pense que ses élèves voient l'intérêt de la démarche réflexive qu'il propose, mais que tous n'ont pas envie de comprendre pourquoi cela ne va pas. Ainsi, certains répondent à ses questions en quinze minutes, d'autres en une heure.

Lucie fait un constat similaire, par rapport à la tenue régulière du journal de bord, qu'elle demande à ses élèves mais ne contrôle pas : « Il y en a qui sont persuadés que j'ai raison [de demander ce travail], et qui vont le faire ; il y en a qui sont persuadés que j'ai raison, et qui ne vont pas le faire ; et il y en a qui se disent : "Cause toujours" ». Elle remarque aussi que ses élèves réfléchissent fort « à court terme ». Cela joue sans doute aussi sur le manque de motivation pour une pratique qui vise le long terme.

Marine et Lionel estiment qu'un travail de réflexivité plus prospectif relatif au choix des études, comme celui que demande leur école, est a priori assez motivant pour les élèves, car cela les touche de très près. Les stages d'orientation permettent à certains élèves de remarquer qu'ils sont sur une mauvaise voie et de changer d'idée. Toutefois, la diversité des domaines abordés dans le travail de fin d'études oblige souvent le professeur à évaluer des contenus qu'il ne maîtrise pas. Un autre problème signalé par Marine, c'est que les élèves n'ont parfois aucune idée des études qu'ils aimeraient poursuivre, ni donc du stage qu'ils pourraient choisir. Du coup, l'investissement dans cette activité est moindre.

Par ailleurs, dans le cadre du cours de français, Marine évite de demander aux élèves de réfléchir sur leurs pratiques par peur de les mettre mal à l'aise en les obligeant à se mettre à nu. De même, Lionel souligne que les élèves éprouvent des difficultés à « sortir de leur carapace ». Dans le cadre du travail de fin d'étude qu'il demande, le plus difficile, selon lui, est de trouver le sujet. Mais une fois qu'ils ont trouvé un thème qui leur plaît, les élèves apprécient ce travail : « Je leur avais dit au début de choisir quelque chose dans lequel ils se sentent bien, qu'ils aiment bien faire. Le but, c'est pas de faire un travail pour l'école. C'est de faire un travail qui leur apprend quelque chose sur ce qu'ils sont eux aussi. On sent vraiment qu'il y a eu une motivation ». Marie, une élève, confirme ainsi que cette tâche lui a révélé une facette insoupçonnée d'elle-même : « Je voulais faire une histoire sur le racisme sur un fond d'amour et d'amitié. Je me suis rendu compte que j'aime écrire ». À l'inverse, lorsque l'élève choisit un thème extérieur à lui, l'investissement personnel est beaucoup plus limité. En outre, pour certains élèves, ce travail reste avant tout une tâche strictement scolaire

dépourvue de sens, pour laquelle ils n'éprouvent dès lors pas de réelle motivation, comme l'illustre un cas de plagiat réalisé une année précédente.

4.6. La question de l'évaluation

La principale difficulté que les professeurs disent rencontrer dans le cadre de la réalisation de pratiques réflexives est la question de l'évaluation. Comment évaluer la production réflexive de l'élève ? Faut-il obligatoirement procéder à une évaluation certificative ?

Catherine évoque ainsi cette difficulté : « On n'est jamais sûr que ces différents apprentissages ont été fixés, puisqu'ils ne peuvent être évalués en termes de contenus restitués ». Lucie, quant à elle, se demande comment évaluer la réflexivité :

[...] J'ai toujours pensé que cette réflexivité était extrêmement difficile à coter, à évaluer. Donc, ce n'est certainement pas pour ma facilité à moi, ni non plus pour avoir des cotes pour remplir le bulletin que je fais ça, parce que je me trouve bien souvent devant la difficulté d'évaluer la qualité. Comme d'ailleurs quand je corrige les activités d'écriture des étudiants, je mets parfois : « Ici, il faut approfondir la réflexivité », mais peut-être qu'elle est très profonde, mais que sa manifestation ne l'est pas suffisamment.

Ainsi apparaît une première complexité de l'évaluation de la réflexivité : s'agit-il d'évaluer le processus ou le résultat ? Un processus réflexif effectivement réalisé par l'élève peut produire un résultat qui ne satisfera pas pour autant les attentes préalables de l'évaluateur.

En l'occurrence, quel type de résultat attend-on ? L'objectif est-il « seulement » que l'élève développe sa réflexivité ou bien aussi qu'il devienne plus efficace dans ses apprentissages ? Dans les faits, un élève ayant développé une réflexivité très importante ne sera pas nécessairement celui qui s'adaptera le mieux aux attentes de l'école et obtiendra la meilleure réussite. Plusieurs recherches ont ainsi montré que la réflexivité et la métacognition n'étaient ni suffisantes à elles seules, ni systématiquement positives pour la réussite quand poussées à l'extrême (e.a. Romainville, 2006).

Par ailleurs, au-delà de la question de l'objet (« que doit-on évaluer ? ») se pose la question de la pertinence même de l'évaluation. Sébastien explique ainsi pourquoi il ne reprend ni ne corrige les réponses de ses élèves à son questionnaire : s'il contrôle les écrits réflexifs, comment peut-il être sûr que ses élèves s'y investiront de manière authentique ? Ne seront-ils pas tentés d'adapter leurs propos aux attentes supposées du professeur, de gommer tout ce qui pourrait donner d'eux une image problématique, et donc de jouer le jeu d'une réflexivité de façade ?

Ce qui est exprimé ici est le risque de présenter aux élèves un cas de « double contrainte » (*double bind*), soit le fait de présenter à l'élève deux attentes non compatibles. Si l'on demande à un élève de s'auto-évaluer mais qu'ensuite cette auto-évaluation interviendra dans l'appréciation de l'enseignant, on comprend aisément que l'élève se trouvera confronté à un dilemme entre le désir de reconnaître ses erreurs et celui de proposer une face positive à l'enseignant. Si l'on veut donc conserver à la démarche réflexive une certaine sincérité, si l'on veut qu'elle apporte à l'élève des enseignements qu'il puisse mobiliser par la suite, il importe d'éviter d'évaluer cette démarche au regard des attentes préconçues de l'enseignant.

Comme pour l'évaluation d'autres compétences, se pose également le problème de la temporalité différente de l'évaluation et de l'apprentissage. L'écriture réflexive ne sera souvent évaluée qu'à une occasion précise : « on n'évaluera ainsi que des performances uniques plutôt que la compétence à pouvoir faire face à des échantillons de situations »

(Paquay, Defèche et Dufays, 2002). Une évaluation aussi ponctuelle ne risque-t-elle pas d'être bien peu significative ?

Pour toutes ces raisons, si l'on considère l'écriture réflexive comme un moyen d'arriver à l'acquisition d'une compétence, comme un outil visant à « améliorer l'apprentissage » (*Ibid.*), il semble nécessaire de renoncer à toute évaluation *certificative* de la réflexivité elle-même. Les écrits réflexifs pourront en revanche donner lieu à une évaluation *formative*, d'autant plus si la réflexivité participe d'un dialogue entre l'élève et l'évaluateur, à travers des commentaires et des annotations de ce dernier. On pourra éventuellement sanctionner de façon certificative la réalisation (ou la non réalisation) du travail, à la manière d'une validation de l'effort accompli, mais on évitera de chercher à certifier les contenus réflexifs des travaux.

Certes, le programme de la FESEC appelle à évaluer de façon certificative la fiche-compétence 6. Mais si l'on peut sans difficultés certifier certaines productions demandées dans le cadre de cette fiche, il semble nécessaire de limiter cette évaluation aux contenus non-réflexifs et au respect des consignes, en s'abstenant d'y inclure la dimension personnelle du travail. Il convient de rappeler que l'objectif premier est de *sensibiliser* les élèves à la compétence réflexive, et que c'est seulement « la compétence de réflexion sur la littérature » (FESEC, 2007 : 17) qu'il s'agit de certifier. Ce qui fera l'objet de l'évaluation, c'est la construction de la notion de littérature, et non la démarche de retour personnel sur celle-ci.

Rappelons aussi que l'élève ne peut pas être confronté, lors d'une évaluation certificative, à une tâche complexe pour la première fois. Il doit avoir eu l'occasion auparavant d'en réaliser une « de la même famille de tâches » (FESEC, 2007 : 39).

5. Propositions didactiques

Les activités que nous proposons à présent se veulent avant tout indicatives. Néanmoins, elles se fondent sur les résultats de nos recherches et espèrent correspondre aux enjeux présentés dans cet article. Elles s'adressent à la dernière année des humanités générales et technologiques, et l'une d'elles concerne centralement la fiche 6 du programme du 3^e degré de transition de la FESEC.

5.1. Des questionnaires pour acquérir un « *habitus réflexif* »

Notre première proposition vise à susciter une démarche de « réflexivité générale », c'est-à-dire une réflexion de l'élève sur ses pratiques, quelles qu'elles soient. En d'autres termes, elle dépasse de loin les objectifs de la seule fiche 6.

L'objectif de cette proposition est d'aider les élèves à devenir des « praticiens réflexifs », des personnes soucieuses d'améliorer leurs pratiques en réfléchissant à la manière dont elles les mettent en œuvre. Pour autant, la réflexivité n'est pas ici pensée comme un simple outil¹, mais comme une fin en soi, une manière de s'interroger sur soi qui présente un intérêt en elle-même.

Il s'agit d'un travail à développer sur toute l'année scolaire, qui se déroulerait selon deux modalités. Tout d'abord, les élèves répondront à des questionnaires d'autoévaluation. Par exemple, en début d'année, le professeur pourrait leur demander de s'évaluer par rapport à chaque compétence au programme de l'année, en décrivant ce qu'ils pensent être leurs points forts et leurs points faibles à leur propos. Cette même question pourrait revenir à Noël et en

¹ Par exemple : développer une compétence réflexive dans le but de construire une définition complexe de la littérature.

juin, avant¹ et après l'examen final. À partir de la deuxième évaluation de ce type, les élèves devraient à chaque fois justifier leur diagnostic : pensent-ils s'être améliorés ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ? Que pensent-ils pouvoir faire pour s'améliorer ? Différentes sous-questions pourraient les pousser à creuser leur réponse, à réfléchir réellement sur ce qu'ils ont fait ou pourraient faire.

En juin, après l'examen², le professeur pourra ajouter des questions du type : « Qu'est-ce que le cours t'a appris ? », « Quels éléments t'ont marqué ? », « Que penses-tu pouvoir réutiliser dans ta vie quotidienne ? », « Qu'est-ce que le cours a changé dans ta façon de faire ou de voir les choses ? », etc.

À côté de cela, les élèves pourraient être invités à écrire, avant chaque interrogation et chaque travail, comment ils comptent s'y prendre pour traiter la matière. Le professeur ne lira pas nécessairement ce que les élèves écrivent, mais il s'assurera qu'ils ont réalisé la démarche et il en discutera avec eux en les invitant, le cas échéant, à préciser leur plan d'action.

Après l'interrogation ou le travail, le professeur demandera aux élèves de s'évaluer : dans quelle mesure pensent-ils avoir réussi ? Pourquoi ? Grâce à quoi ? Une fois la production corrigée et récupérée, ils s'interrogeront sur la différence éventuelle entre la performance espérée et la performance effective et sur les moyens à envisager pour combler cet écart. Leur étude a-t-elle été efficace ? Comment pourraient-ils s'améliorer ? Nous ne pensons pas que le professeur doive relire ce travail. Le but est que les élèves soient amenés à creuser, d'une façon de plus en plus précise, leur réflexion, sans devoir craindre un œil extérieur.

Ce genre de questions permettra, après quelque temps, un travail sur la réflexivité elle-même : que pensent les élèves de ce genre de questions ? Trouvent-ils qu'elles les aident ? Apprécieraient-ils de mener la même réflexion dans d'autres cours et pour d'autres activités, même en dehors de l'école ?

Les réponses à ces questions pourraient être rassemblées dans un petit portfolio, comme le fait Christine, l'une des enseignantes que nous avons rencontrées.

Les élèves pourraient également effectuer ce genre de travail d'une façon plus élaborée, en écrivant un bilan sur leur évolution personnelle face aux tâches scolaires effectuées pendant une période donnée, sur leurs éventuelles difficultés et sur la manière dont ils pensent pouvoir y remédier... Ce bilan pourrait trouver sa place à la fin d'un travail substantiel, comme le travail de fin d'études³.

Exemple de questionnaire d'autoévaluation après l'examen de fin d'année

Évalue-toi dans les compétences suivantes⁴ :

Compétence	En septembre		En juin	
	Mes points forts	Mes points faibles	Mes points forts	Mes points faibles

¹ Au dernier cours.

² Étant nous-même enseignant, nous avons demandé à chaque élève de répondre à un questionnaire comportant ce type de questions, dès qu'il avait terminé son examen de fin d'année. Ce questionnaire pouvait rester anonyme et n'était pas obligatoire, en ce sens qu'il n'était pas coté – ce qui leur était évidemment précisé. Presque tous nos élèves ont pris le temps de répondre à ce questionnaire, certains après avoir travaillé sur leur examen pendant plus de quatre heures...

³ Cf. 4.4.8. *Des travaux de fin d'étude*.

⁴ Les compétences mentionnées peuvent être plus précises. Par exemple : Prendre sa place dans une discussion de groupe.

Lire-écrire le texte argumenté				
Mener une recherche documentaire				
Présenter un exposé				
Prendre part à une discussion de groupe				
Lire le texte littéraire				
Réfléchir à la notion de littérature				

Justifie ton autoévaluation de juin.

Justifie la différence d'évaluation entre septembre et juin.

Penses-tu t'être amélioré ? Si oui, grâce à quoi ? Si non, à cause de quoi ?

Que penses-tu pouvoir faire pour t'améliorer ? (min. 5 lignes)

Qu'est-ce que le cours t'a surtout appris ?

Quels éléments t'ont marqué ?

Quels éléments du cours penses-tu pouvoir réutiliser dans ta vie quotidienne ?

Le cours a-t-il changé quelque chose dans ta façon de faire ou de voir ? Précise ta réponse.

Et si tu pouvais revivre cette année, changerais-tu quelque chose dans ta manière de faire ?

Tout au long de l'année, tu as dû t'autoévaluer après divers travaux et réfléchir sur ta méthode de travail, à partir de plusieurs questions. Que penses-tu de ce genre de questions ? Est-ce qu'elles t'ont aidé ?

Cela t'intéresserait-il de mener la même réflexion dans d'autres cours et pour d'autres activités, même en dehors de l'école ? Justifie ta réponse.

5.2. Construire une définition complexe du concept de littérature par un bilan d'évolution

Nous proposons à présent des activités plus proches de la fiche 6 du programme, autour de l'idée d'un bilan réflexif sur le rapport à la littérature. Rappelons que la FESEC a publié une proposition de travail relative à cette fiche (2003) ainsi qu'un *Guide des programmes du secondaire* (2007), qui propose une grille d'évaluation pour ce travail, mais il n'y est pas vraiment question de la compétence réflexive.

Nous nous concentrerons pour notre part sur la deuxième suggestion du programme : « l'évaluation du chemin parcouru entre la pratique spontanée et la pratique réfléchie après l'apprentissage, sous la forme d'un texte explicatif » (FESEC, 2000 : 28).

Le professeur pourrait demander à ses élèves de lire un texte précis, par exemple un poème surréaliste célèbre, mais qui décontenancerait les élèves, ou un roman reconnu qui aurait suscité l'incompréhension lors de sa parution. Après la lecture du texte, les élèves auraient à expliquer dans un texte argumentatif dans quelle mesure ils considèrent qu'il appartient à la « littérature ». À son tour, le professeur éclairerait ensuite le texte sous l'angle de trois approches. Il pourrait par exemple évoquer le champ éditorial et critique¹, les idées véhiculées par le texte², ou encore le travail de l'écrivain¹. Pour mener ces analyses, il mobilisera des

¹ « Le fonctionnement social de la littérature ».

² « La littérature comme réservoir de valeurs et d'idées ».

ressources liées à la fiche 5 (qui concerne la lecture littéraire), et il n'hésitera pas à souligner des évolutions² et à inviter les élèves à visiter des musées ou des expositions qui auront l'avantage de montrer d'autres arts. Enfin, il analysera d'autres textes, afin de développer et d'illustrer au maximum chaque éclairage.

Au terme du parcours, qui s'étalera sur plusieurs mois, les élèves écriront un nouveau texte, dans lequel ils expliqueront ce qu'est, pour eux, la littérature. Cette synthèse, qu'on peut rapprocher de la première suggestion du programme, contiendra aussi une partie réflexive. En effet, les élèves devront expliquer si leur regard par rapport à la littérature – ou à une œuvre d'art – a changé. Quels sont, selon eux, les critères caractérisant un texte littéraire ? Ont-ils toujours pensé ainsi ? Quels changements se sont opérés dans leur conception ? Qu'est-ce qui est à l'origine de ces changements d'opinion ? Y a-t-il d'autres domaines où ils auraient des idées préconçues ?

6. En guise de conclusion

Nous espérons avoir par cet article éclairci la notion de réflexivité et le travail qu'elle peut induire avec des élèves de secondaire. Nous avons voulu donner un large choix de pistes aux enseignants, non seulement par nos propositions didactiques, mais aussi par la présentation des réalités de terrain et des outils accompagnant les programmes.

Nos enquêtes ont montré que beaucoup de professeurs n'approfondissaient pas la réflexivité en partant de pratiques littéraires. Plusieurs effectuent par contre des activités métacognitives, principalement dans un but de remédiation. Nous avons distingué quatre types d'activités réflexives lors de notre analyse de cas.

Parfois, la compétence réflexive n'est pas exercée à cause de la difficulté de l'évaluation. Afin de contribuer au développement de cette compétence tout en évitant de pousser l'élève à manquer de sincérité, nous avons vu qu'il valait mieux éviter de vouloir certifier son acquisition. Tout au plus pourra-t-on certifier son exécution. Il convient en outre de certifier la compétence littéraire dont parle la fiche 6 par l'intermédiaire d'au moins trois éclairages.

Notre souhait est que les professeurs se sentent libres de s'inspirer des cas présentés dans cet article, ainsi que de nos propositions didactiques. L'important selon nous est qu'ils visent un enjeu plus grand que la simple réussite ou compréhension de leur cours. Ce qui compte le plus, au-delà l'exigence des pratiques réflexives, c'est en effet que les élèves s'investissent avec plaisir dans le cours de français ; mais notre conviction est que ce plaisir pourrait s'accroître s'il s'accompagnait d'un progrès dans la prise de conscience de soi grâce à la réflexivité.

7. Bibliographie

- AGERS (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) (1999). « Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques ». Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Consulté en novembre 2009 sur http://www.enseignement.be/download.php?do_id=290.
- AGERS (Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique) (2000). « Programme d'études du cours de français. Deuxième et troisième degrés. Humanités

¹ « La littérature comme production d'un auteur ». Dans le cas d'un poème surréaliste, cet éclairage battra en brèche la conception d'un « don inné d'écriture ».

² Imitations, parodies, etc.

- générales et technologiques ». Bruxelles : Ministère de la Communauté française. Consulté en novembre 2009 sur <http://www.restode.cfwb.be/download/programmes/60-2000-240.pdf>.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2005). « Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation ». *Langage et société*, 111, 51-71.
- Belu, I. (2004). « Le récit d'apprentissage, un outil de formation à la réflexivité ». In J.-L. Dufays et F. Thyryon (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 135-152.
- Bibauw, S. et Dufays, J.-L. (à paraître), « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale ». In *Repères pédagogiques*, 2.
- Bibauw, S. et Slingeneyer M. (2009), « Développer la réflexivité par l'écrit en fin de secondaire ». In *Échanges*, n° 19, p. 8-15.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture, réécritures : récits d'adolescents*. Bern / Berlin / Frankfurt / New York / Paris / Wien : Peter Lang.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton (2002). « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? ». In J.-C. Chabanne et D. Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF, 25-51.
- Charlot, B. (2000). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- De Cock, G. (2004). « Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? ». In J.-L. Dufays et F. Thyryon (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 169-180.
- Dufays, J.-L. (2004). « Le rapport de stage : quelle évaluation pour quels enjeux ? ». In J.-L. Dufays et F. Thyryon (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 111-134.
- FESEC (2000). « Français, 3^e degré de transition. Programme ». Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Consulté en novembre 2009 sur http://www.segec.be/Documents/FESEC/Programmes/07_FRANCAIS3.pdf.
- FESEC (2003). « Français. 3^e degré de transition. Boîte à outils n° 2. Fiche/compétence 6 – Construire la notion de littérature : le cas Rimbaud ». Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 2003. Consulté en novembre 2009 sur [http://www.segec.be/Documents/FESEC/Accompagnement/Francais-outil-n°B02\(tot\)\(2003-05\).pdf](http://www.segec.be/Documents/FESEC/Accompagnement/Francais-outil-n°B02(tot)(2003-05).pdf).
- FESEC (2007). « Français, 2^e et 3^e degrés de transition. Guide des programmes du secondaire. Balises pour planifier, coordonner et évaluer les compétences », 2^e éd. Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique. Consulté en novembre 2009 sur http://www.segec.be/Documents/FESEC/Accompagnement/Francais_guide_2007_11.pdf.
- Meirieu, P. (éd.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Noël, B. (2002). *La métacognition*. Paris / Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., G. De Cock et B. Wibault (2004). « La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants ». In J.-L. Dufays et F. Thyryon (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 11-30.
- Paquay, L., N. Defêche et J.-L. Dufays (2002). « Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ? ». In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (éds.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements. Actes du colloque du 22 novembre 2000*. Presses universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve, 85-95.
- Perrenoud, P. (2001). « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2005). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6^e éd.). Paris : ESF.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2006). « L'illusion réflexive ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*,

3, 69-81.

- Romainville, M. (2007). « Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques ». In F. Pons et P.-A. Doudin (éds.), *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 108-130.
- Scheepers, C. (2004). « Le journal de formation : un écrit heuristique à double Je ». Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Université Laval, Québec, 24-26 août 2004. Consulté en novembre 2009 sur http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/CarolineScheepers.pdf.
- Scheepers, C. (2005). « Comment évaluer la réflexivité ? ». Communication présentée au 18^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Reims. Consulté en janvier 2008 sur http://w3i.reims.iufm.fr/recherche/colloques/cd_rom_admee/pages/auteurs/pdf/Scheepers.pdf.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. par D. Gagnon et J. Heynemann). Montréal : Logiques.
- Thyrion, F. (2004). « Le rapport de stage à l'épreuve de la réflexivité ». In J.-L. Dufays et F. Thyrion (éds.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 103-110.
- Vandenbergh, F. (2006). « Réflexivité et modernité ». In S. Mesure et P. Savidan (éds.), *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris : PUF, 975-977.
- Vanhulle, S. (2004). « L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi ». *Repères*, 30, 13-31.
- Vanhulle, S. (2008). « Réflexivité des enseignants ». In A. van Zanten (éd.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 259-261.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève). Paris : La dispute.